MASTER
NEGATIVE
NO. 91-80230-20

MICROFILMED 1991

COLUMBIA UNIVERSITY LIBRARIES/NEW YORK

as part of the
"Foundations of Western Civilization Preservation Project"

Funded by the
NATIONAL ENDOWMENT FOR THE HUMANITIES

Reproductions may not be made without permission from
Columbia University Library

COPYRIGHT STATEMENT

The copyright law of the United States -- Title 17, United States Code -- concerns the making of photocopies or other reproductions of copyrighted material...

Columbia University Library reserves the right to refuse to accept a copy order if, in its judgement, fulfillment of the order would involve violation of the copyright law.

AUTHOR:

LUTSCH, OTTO

TITLE:

LATEINISCHE ELEMEN-
TARUNTERRICHT...

PLACE:

ELBERFELD

DATE:

1888

Master Negative #

91-80230-20

COLUMBIA UNIVERSITY LIBRARIES
PRESERVATION DEPARTMENT

BIBLIOGRAPHIC MICROFORM TARGET

Original Material as Filmed - Existing Bibliographic Record

877.07
Z

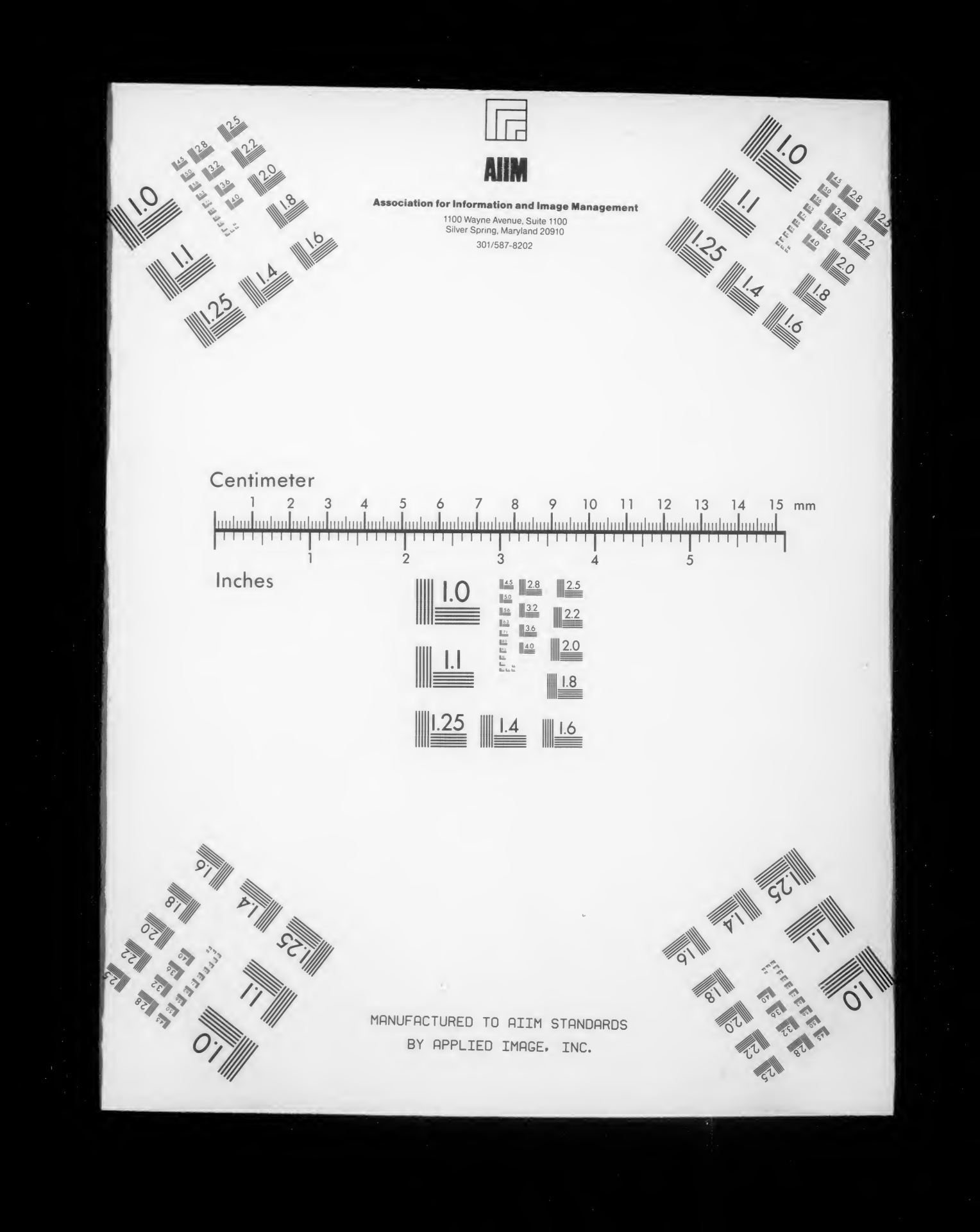
Lutsch, Otto, 1851-
...Der lateinische elementarunterricht in sexta und quinta, von oberlehrer O. Lutsch...
Elberfeld, Lucas, 1888.
26 p. 25 cm.

At head of title: Gymnasium zu Elberfeld.

Restrictions on Use:

TECHNICAL MICROFORM DATA

FILM SIZE: 35mm REDUCTION RATIO: 13+
IMAGE PLACEMENT: IA IIA IB IIB
DATE FILMED: 9/10/91 INITIALS RK
FILMED BY: RESEARCH PUBLICATIONS, INC WOODBRIDGE, CT


AIIM
Association for Information and Image Management
1100 Wayne Avenue, Suite 1100
Silver Spring, Maryland 20910
301/587-8202
Centimeter
Inches
MANUFACTURED TO AIIM STANDARDS
BY APPLIED IMAGE, INC.

XIV
No. 10
113441

GYMNASIUM ZU ELBERFELD.

Der lateinische Elementarunterricht in Sexta und Quinta.

Von

Oberlehrer **O. Lutsch.**

Beilage zum Programm Ostern 1888.

Elberfeld 1888.

Gedruckt bei Sam. Lucas in Elberfeld.

1888 Progr. Nr. 410.

Vorbemerkung.

Nachdem ich im vorigen Jahre den zweiten Teil meines Referates für die dritte rheinische Direktoren-Konferenz in erweiterter Gestalt unter dem Titel „Die Behandlung der lateinischen Stilistik im Anschluss an die Prosalektüre“ als wissenschaftliche Beilage zum Programm unserer Anstalt im Drucke habe erscheinen lassen, veröffentliche ich diesmal — ebenfalls in etwas veränderter und erweiterter Gestalt — den ersten Teil desselben, welcher sich mit dem lateinischen Elementarunterricht beschäftigt. Es veranlasst mich dazu neben der von massgebender Seite an mich gerichteten Aufforderung vor allem der Umstand, dass Herr Direktor Dr. Matthias in Düsseldorf in seinem Korreferate ausdrücklich den Wunsch ausgesprochen hat, es möchte auch dieser Teil meines Referates einem weiteren Kreise zugänglich gemacht werden. Indem ich dieser gewichtigen Aufforderung Folge leiste, kann ich nur wünschen, dass der dort gemachte Zusatz: „zu Nutz und Frommen aller Perthesianer, Semi- und Anti-Perthesianer“ einige Bestätigung finden möge.

D. V.

Der lateinische Elementarunterricht in Sexta und Quinta.

Von Oberlehrer O. Lutsch.

Immer neue Reformversuche, immer neue, oft einander entgegengesetzte Prinzipien tauchen auf dem Gebiete des lateinischen Unterrichts in Zeitschriften und Programmen, in den Verhandlungen von Direktoren-Konferenzen und Philologen-Versammlungen auf, so dass es selbst dem erfahrensten Lehrer bisweilen schwer werden dürfte, zu allen diesen Fragen Stellung zu nehmen. Bei einigen derselben hat die Behörde teils direkt teils indirekt die einzuschlagenden Wege gewiesen. So hat sich z. B. infolge der Einführung der neuen Lehrpläne und der erheblichen Verminderung der dem Lateinischen zugewiesenen Stundenzahl wohl kein Kollegium der Aufgabe entzogen, genau zu prüfen, was von dem bis dahin behandelten grammatischen Stoffe entbehrt werden könne, und das Entbehrliche über Bord zu werfen. Und wenn früher die Schulgrammatiken eine Masse Ballast brachten, mit dem das Gedächtnis des Schülers zwecklos be- und überlastet wurde, so tritt jetzt in jeder neu erscheinenden das Bestreben hervor, sich auf das Notwendigste zu beschränken und dies in einer für das Gedächtnis möglichst bequemen Form zu bieten. Man braucht nur einmal die Zumptschen Genusregeln mit denen, wie sie etwa Harre in seiner lateinischen Formenlehre, oder die syntaktischen Regeln selbst bei Seyffert mit denen, welche z. B. H. Weber in seiner lateinischen Syntax bringt, zu vergleichen, um zu sehen, was hier hinsichtlich der Erleichterung und Vereinfachung geleistet ist. So hat die Verminderung der dem Lateinischen zugewiesenen Stundenzahl die meines Erachtens segensreiche Folge gehabt, dass Lehrerkollegien und Verfasser von Grammatiken sich die für den Unterricht so wichtige Frage vorgelegt haben, ob der grammatische Lehrstoff unbeschadet des zu erreichenden Zieles beschnitten werden kann. Und der Standpunkt, den man dieser Frage gegenüber eingenommen hat, ist wohl durchgängig im Prinzip derselbe gewesen: überall wird man abgestrichen und abgeschnitten haben, ohne in Besorgnis gewesen zu sein, damit dem lateinischen Unterrichte das Grab zu graben.

Wenn aber hier die Notwendigkeit zur Stellungnahme zwang und überall zu dem gleichen Ergebnis führte, so hat man sich andern Fragen gegenüber — zum Teil wohl, weil man nicht gern liebgewordene Ideenkreise verlässt — bisher vielfach kühl und ablehnend verhalten. Und doch sind manche derselben so wichtig, dass ihnen gegenüber notwendigerweise Stellung genommen werden muss.

Unter diesen immer brennender werdenden Fragen scheint mir die nach der Gestaltung des lateinischen Elementarunterrichts in Sexta und Quinta obenan zu stehen. Denn bei ihr handelt es sich nicht um ein unbedeutendes Plus oder Minus von Erleichterung, wobei man ruhig der Individualität des Einzelnen freien Lauf lassen könnte, hier handelt es sich vielmehr darum, ob man den jugendlichen Geist der Schüler frühzeitig abstumpfen und verbrauchen oder frisch und kräftig machen und erhalten, ob man Schaffensdrang und Lernlust wecken oder Widerwillen und Unlust erregen, ob man die Erreichung des Zieles erleichtern oder erschweren, wenn nicht gar unmöglich machen will. Da gilt es denn doch, ernstlich zu prüfen und das als das Beste Erkannte zu wählen.

Wie oft ist man nun aber schon den Klagen begegnet und begegnet ihnen noch immer, dass die Resultate des lateinischen Unterrichts im Verhältnis zu der darauf verwandten Zeit und Mühe nicht genügen könnten! (So erklärten z. B. sämtliche Referenten zu der 19. Versammlung westfälischer Direktoren 1877 [vgl. Verhandlungen S. 68]). Wie oft vernimmt man ferner in Lehrerkreisen die Klage, dass einer beträchtlichen Anzahl von Schülern der mittlern und obern Klassen alles Interesse, alle Arbeitslust, alle Selbständigkeit abgehe! So gewiss diese Klagen begründet sind, so gewiss sind in vielen Fällen die Ursachen jener betrübenden Erscheinungen ausserhalb der Schule, in falscher häuslicher Erziehung, in körperlichen Gebrechen, in hunderterlei andern Verhältnissen zu suchen. Das überhebt uns aber nicht der Prüfung der Frage, ob nicht an einem Teile in den untern Klassen unbewusst gesündigt worden ist, ob man den betreffenden Schülern nicht den ganzen Unterricht oder wenigstens einen Teil desselben verleidet, ob man nicht, statt die geistigen Kräfte gehörig zu wecken, sie vielleicht gar frühzeitig abgenutzt und abgestumpft hat. Und ich meine, wenn die Prüfung dieser Frage auch nur die Wahrscheinlichkeit ergäbe, dass dem so wäre, so müsste man auf Abhilfe sinnen.

Wie ist denn nun an den meisten Anstalten der lateinische Elementarunterricht gestaltet? Spiess, Ostermann und Meiring behaupten noch immer das Feld; nach und mit ihnen arbeiten Lehrer und Schüler in immer gleichen Bahnen. Zur Vorbereitung wird erst deutsch ein Maskulinum, ein Femininum und ein Neutrum dekliniert resp. ein Verbum konjugiert. Dann werden die lateinischen Endungen der einzelnen Kasus resp. Tempora und Modi an die Tafel geschrieben und in der Grammatik nachgelesen. Nun wird das Vokabularium aufgeschlagen, die 10 oder 12 ersten Vokabeln des betreffenden Abschnittes werden gelesen; das eine oder das andere Wort wird noch durchdekliniert bezw. durchkonjugiert, und nun heisst es: „Zu morgen lernt ihr aus der Grammatik die Deklination von mensa bezw. das Aktivum von amo und aus dem Vokabularium die ersten 10 Vokabeln.“ Jetzt beginnt die häusliche Arbeit des Schülers. Wie oft mag der mittelmässig begabte wohl lesen: Nomin. mensa, Genet. mensae und so durch! Wie oft mag er das Paradigma sich aufsagen, ehe die für ihn völlig zusammenhangslosen 12 Kasus notdürftig im Gedächtnis haften! Endlich glaubt er sie zu kennen und geht nun zum Lernen der Vokabeln über: agricola der Landmann, ala der Flügel, amicitia die Freundschaft, aqua das Wasser, aquila der Adler, ara der Altar, audacia die Kühnheit, avaritia die Habsucht. Wieder dieselbe Not! Wie gern hätte das ungeübte Gedächtnis irgend einen Anhalt, irgend ein Mittel, die acht Wörter, die alle mit a anfangen und mit a endigen, auseinander zu halten und sich einzuprägen! Aber alles Umsehen ist vergeblich; es bleibt nichts übrig, als so lange zu „büffeln“, bis sie im Gedächtnis haften. Den andern Morgen werden sie noch einmal überflogen; aber das ängstliche Gefühl, dass doch nicht alles so fest sitzen möchte, als es sitzen sollte, nimmt der neunjährige Knabe mit in die Schule. In der Stunde werden die Vokabeln abgefragt, mensa wird überhört und die Deklination an andern Wörtern geübt. Uebersetzt kann noch nicht werden, denn „es versteht sich von selbst, dass das Uebungsbuch nur dann mit Erfolg zu gebrauchen ist, wenn die zur Anwendung gebrachten Vokabeln zuvor genau gelernt sind und der Lehrer durch fortgesetzte Wiederholung dieselben zum bleibenden Eigentume der Schüler gemacht hat“ (Ostermann in der Vorrede zu seinem Uebungsbuche für Sexta). Das sind aber für die erste Deklination 146 Wörter. Nehmen wir an, dass von Tag zu Tag 10 Vokabeln aufgegeben werden, so erfordert das Lernen und Repetieren dieses einen Abschnittes mindestens 17 Tage. Erst nach Ablauf dieser Zeit kommt

der Schüler zum Verwerten der bis dahin für ihn toten Masse, zum Uebersetzen.*) Im besten Falle werden nun ausser den deutschen Uebungssätzen auch sämtliche lateinische übersetzt; aber die deutschen Beispiele überwiegen die lateinischen: ein Umstand, in welchem Ostermann gerade einen Vorteil seines Buches erblickt. Nachdem also 65 lateinische, zum Teil recht triviale Sätze durchgearbeitet sind, geht man an das Uebersetzen der deutschen Sätze. Mit unsagbarer Mühe ringen sich die Schüler durch 80 Uebungssätze hindurch, wiederholen sie zu Hause und übersetzen einen Teil schriftlich. Ob mit Lust und Liebe zur Sache? Ob mit Lern- und Schaffensfreudigkeit? Wer möchte das behaupten? Muss doch das ewige Einerlei, die Inhaltslosigkeit vieler Sätze, das fortwährende Stolpern und Straucheln auch den Eifrigsten und Willigsten langweilen, missmutig und verzagt machen. Und was ist der Gewinn? Ich fürchte, dass das erste Extemporale, welches der Lehrer nach all der Last und Mühe in der Hoffnung, nun einmal schöne Früchte zu ernten, etwa in der vierzigsten Stunde schreiben lässt, das traurige Ergebnis liefert, dass der grösste Teil der Klasse einen einfachen Satz noch nicht konstruieren kann, dass die erhoffte grammatische Sicherheit nicht vorhanden ist, dass manches mühsam gelernte Wort „ohne Inhalt,“ um mit Lattmann (Die Combination der methodischen Principien im lateinischen Unterrichte der unteren und mittleren Klassen, Progr. Clausthal 1882 S. 9) zu reden, „von den historischen Schatten und Gespenstern, an denen es gehangen hat, mit in die Unterwelt hinabgenommen ist,“ ja dass eine ganze Anzahl von Schülern die gelernten Vokabeln nicht einmal richtig schreiben kann. Unter diesem Ergebnis leiden Lehrer und Schüler. Ersterer glaubt noch nicht genug geübt zu haben und unterzieht nun seine Schüler einer neuen Tortur, die natürlich nicht geeignet ist, dem Missmute und der Verzagtheit entgegen zu arbeiten. Und so geht es mühsam und langsam von einem Abschnitte zum andern durch das Sextaner und Quintaner Uebungsbuch zwei lange Jahre hindurch Wo soll da Lust und Liebe zur Sache, Schaffensfreudigkeit und Arbeitslust herkommen? — Und was ist das durch die zweijährige Qual gewonnene Resultat? Sind die Schüler fähig geworden, den Cornelius Nepos in Quarta so zu lesen, dass die Lektüre munter vorwärtsschreiten und Lust und Liebe zur Sache in den jugendlichen Herzen wecken kann? Ist der nach Ostermann vorbereitete Quartaner im stande, durch die Form hindurch zur Auffassung des Gedankeninhalts emporzusteigen? — Die Erfahrung lehrt, dass diese Fähigkeit nicht vorhanden ist (vgl. z. B. Fries in den N. Jahrbüchern für Philologie und Pädagogik 1878 II S. 228); und ein Blick in die Uebungsbücher zeigt, dass sie nach der Art der Vorbereitung nicht vorhanden sein kann. Oder sollten die wenigen, zurechtgeschnittenen, von allen Schwierigkeiten befreiten lateinischen Erzählungen, von denen, wie ich fürchte, nur eine geringe Anzahl im Unterrichte den Uebungen an einzelnen deutschen Sätzen den Boden abgewinnt, wirklich eine geeignete Vorbereitung auf die Schriftstellerlektüre bilden? — Was Wunder daher, wenn ein Lehrer einer Anstalt, an der, so viel ich weiss, die Ostermannschen Bücher damals in Gebrauch waren, auf den Gedanken gekommen ist, in Quarta und Untertertia

*) Mein Kollege Herr Dr. Seitz hat sich der Mühe unterzogen, nachzusehen, ob alle in dem Ostermannschen Vokabularium zu lernenden Wörter bei der Uebersetzung Verwendung finden, und ist zu dem Ergebnis gekommen, dass dies keineswegs der Fall ist. So enthält der erste Abschnitt des Vokabulariums für Quinta (12. Aufl.) 53 Vokabeln (über 65 Proc.), welche in dem Uebungsbuche gar nicht, 6, welche erst sehr spät, in den gemischten Beispielen, bei den syntaktischen Regeln oder den Erzählungen aus der Geschichte, und nur 12, welche in dem Abschnitte vorkommen, zu welchem sie angeführt sind.

könne die Lektüre nur in zweiter Linie in Betracht kommen, „da die Schwierigkeiten, an welche der Schüler fortwährend bei der Vorbereitung auf einen Abschnitt aus Nepos, Caesar oder vollends Ovid stiesse, bewiesen, dass die Vorbedingungen fehlten, um die Lektüre in ausgedehnterer und eingehenderer Weise betreiben zu können“ (Blaurock Progr. Marienwerder 1883)? Was aber die durch jene Methode gewonnene grammatische Sicherheit und die errungene copia verborum anbetrifft, so glaube ich, dass ein grosser Teil der Lateinlehrer in Quarta der Meinung ist, dass das Erreichte in keinem Verhältnis zu der aufgewandten Mühe und Zeit steht. Und wenn glänzende Resultate erzielt worden sind: sind sie nicht vielleicht auf Kosten der Freudigkeit, der Schaffenslust, der Lernbegier und der geistigen Frische der Schüler erzielt worden? Hat man nicht vielleicht das jugendliche Gehirn allzusehr „im Schweisse des Angesichts“, wie die so oft, unter anderem auch auf der genannten Versammlung westfälischer Direktoren, geäusserte Forderung lautet, arbeiten lassen und durch diese Zumutung, die doch die Kräfte eines Mannes voraussetzt, die des Knaben untergraben anstatt sie zu stärken? — Ein erfahrener Schulmann, der Provinzial-Schulrat Scheibert, hat im Pädagogischen Archiv 1872 gesagt: „Die jetzt von ihm verlangte geistige Energie hat das Kind in Sexta, der Knabe in Quinta nicht. Wenn man diese geistige Energie dem Knaben durch zu hohe Zumutung an seine Kräfte aneignen will, so vergisst man, dass eine zu schwere Arbeit nicht kräftigt, sondern ermüdet und steif macht.“ Und Wilms sagt in seiner Abhandlung Ueber den Unterricht in den alten Sprachen, besonders im Lateinischen (Zeitschrift für Gymnasialwesen 1885 Dec. S. 722): „Es kann doch unmöglich für ein jugendliches Gehirn segenbringend sein, wenn es gezwungen wird, in einer Wildnis herumzusuchen, wo der Raum zum Fehlgreifen so sehr gross ist.“ — Ich glaube, beide haben Recht.

So haben die bisherigen Erörterungen zu dem Resultate geführt, dass durch die Ostermannschen Uebungsbücher für Sexta und Quinta und die von ihnen bedingte Methode das eine Ziel, die Vorbereitung auf die Schriftstellerlektüre in Quarta und Tertia, nicht erreicht wird, dass ferner die durch sie gewonnene Sicherheit in den grammatischen Formen und der Umfang des angeeigneten Vokabelschatzes in keinem Verhältnis zu der von seiten des Schülers aufgewandten Zeit und Mühe zu stehen pflegt und dass endlich drittens bei ihrer Benutzung die Gefahr ausserordentlich nahe liegt, es möchte durch allzu hohe Anforderungen an das jugendliche Gehirn anstatt einer Erstarkung eine Erschlaffung der geistigen Kräfte, anstatt Lust und Liebe zur Sache Unlust und Widerwille herbeigeführt werden.

Was aber von Ostermann gilt, gilt in gleicher Weise von Spiess und mit wenigen Veränderungen auch von Meiring. Auch bei ihm sind in Sexta die „den einzelnen Partieen vorausgeschickten Vokabeln jedesmal vor den Uebungsstücken auswendig zu lernen“, und das sind zu manchen Stücken nicht viel weniger, als bei Spiess und Ostermann. Ueberdies giebt der Umstand, dass sie unmittelbar über den Uebersetzungsstücken stehen, leicht zu allerlei Ungehörigkeiten seitens der Schüler, wie zu Täuschungsversuchen und oberflächlichem Lernen, Anlass. In Quinta aber liegen dem Knaben die Vokabeln, welche er zum Uebersetzen der einzelnen Uebungsstücke braucht und die er memorieren muss, nicht einmal in der Ordnung vor, in welcher er sie zum Uebersetzen und zum Lernen nötig hat, sondern sie müssen erst aus den alphabetisch geordneten Wörterverzeichnissen herausgezogen und in ein Heft eingetragen werden.

Mag man dies nun der häuslichen Thätigkeit überweisen oder mag der Lehrer in der Klasse die neu zu lernenden Vokabeln ins Heft diktieren: in beiden Fällen ist diese Arbeit mit grossen Uebelständen verknüpft. Ein Blick in ein auf jene Weise entstandenes Präparationsheft genügt, um sich zu überzeugen, dass der Quintaner noch nicht selbständig präparieren kann, gar nicht zu reden von der vielen Zeit und Mühe, welche dies Verfahren denselben kostet. Bei der andern Art aber geht dem Lehrer manche kostbare Viertelstunde mit dem Diktieren der Vokabeln verloren, und dass dies im Laufe eines Jahres einen nicht unbeträchtlichen Zeitverlust ausmacht, wird man begreifen, wenn man bedenkt, dass in dieser Weise etwa zwei Tausend Vokabeln zu diktieren sind. Was Wunder daher, wenn manche Anstalten, an denen die Meiringschen Uebungsbücher eingeführt sind, das Bedürfnis nach einem anders geordneten Vokabularium empfunden und demselben zu genügen versucht haben? So hat Scheins unter dem etwas sonderbaren Titel „Lateinische Formenlehre für Quinta“ ein anders gestaltetes Vokabularium zu dem Buche von Meiring herausgegeben, hat aber damit nichts gebessert. Mutet er doch z. B. beim zweiten Uebersetzungsstücke dem Schüler zu, sich auf Seite 1 unter 28 Substantiven die betreffenden vier, auf Seite 39 unter 22 Adjektiven die betreffenden sechs, auf S. 44/45 unter 40 Verben der ersten Konjugation eins, auf S. 45 unter 5 Verben der zweiten Konjugation eins, unter der grossen Anzahl der unregelmässigen Verben der dritten Konjugation, welche $8\frac{1}{2}$ Seiten füllen, eins und endlich auf S. 65 unter 8 Wörtern verschiedener Klassen die betreffenden zwei herauszusuchen und ins Präparationsheft zu schreiben. Dies ist die vorbereitende Arbeit zum Uebersetzen eines einzigen Stückes! Der bedauernswerte Quintaner, der diese Operationen ein ganzes Jahr hindurch vornehmen muss!

In richtiger Erkenntnis der Uebelstände, welche mit dem Gebrauche der Uebungsbücher von Ostermann, Spiess und Meiring verbunden sind, hat man nun in den letzten Decennien etwas Besseres an ihre Stelle zu setzen versucht. Ich nenne hier vor allen Meurer und Lattmann, deren Uebungsbücher unter der grossen Zahl von Werken, die in letzter Zeit erschienen sind, mir besonderer Beachtung wert zu sein scheinen. Beide legen den Hauptwert auf zusammenhängende Stücke; während aber Meurer — ich rede hier von dessen älterem Werke — vom Anfang des Sextaner bis zum Schluss des Quintaner Buches mit Uebungsstücken zum Uebersetzen aus dem Lateinischen und ins Lateinische abwechselt und dem Gange der Grammatik Schritt für Schritt folgt, lässt Lattmann die Lektüre zusammenhängender Stücke erst im zweiten Semester des Sextaner Kursus beginnen, verlangt für die Quinta 4, im zweiten Semester gar 6 ausschliesslich der Lektüre gewidmete Stunden und bietet in dem für diese Klasse bestimmten Lesebuche einen sowohl „rücksichtlich der zusammenhängenden Darstellungsform des einzelnen Lesestückes als auch rücksichtlich der Anordnung nach der Zeitfolge historischen Stoff“ (a. a. O. S. 41) zum Uebersetzen aus dem Lateinischen.

Es kann nun keinem Zweifel unterliegen, dass zusammenhängende Stücke den Schüler mehr packen und interessieren, als eine Vereinigung von Sätzen buntesten Inhalts, wie sie die meisten Uebungsstücke bei Ostermann, Spiess u. a. enthalten. Ebenso unzweifelhaft scheint es mir zu sein, dass durch die ausgedehntere Durcharbeitung lateinischer Stücke, wie sie namentlich Lattmanns Lesebuch nötig macht, der Lektüre des Nepos in Quarta und des Caesar in Tertia ganz anders vorgearbeitet wird, als durch die oben genannten Uebungsbücher. Allein beide Werke, das von Meurer, wie das von Lattmann, scheinen mir doch bedenkliche Mängel zu haben, die durch die zu billigende Tendenz, welche sie verfolgen, nicht aufgewogen werden dürften.

Was zunächst die Bücher von Meurer anbetrifft, so fordern dieselben neben dem Uebersetzen aus dem Lateinischen auch ein umfangreiches Uebersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische, so dass auch hier der mittelmässig begabte Schüler mit Schwierigkeiten über Schwierigkeiten zu kämpfen hat, denen seine Kräfte noch nicht gewachsen sind und die ihn eben deshalb missmutig und unlustig machen und seinen Geist, statt ihn zu stählen, schwächen und abstumpfen müssen. Sodann liegt eine ganze Reihe von Uebungsstücken ausserhalb des Gesichtskreises des Sextaners und Quintaners und kann deshalb denselben nicht fesseln. Der Sextaner liest und übersetzt z. B. bereits: De exercitibus veterum, De re publica Romana, De dictatoribus Romanis, Ueber das alte Athen, De Poro, Ueber die Legionen des Caesar, De Graecorum et Romanorum lingua. Der Quintaner liest und übersetzt: De re rustica, De homine, De regnis antiquis, De fide, Ueber die Erde, De ferro, De legione Romana, De Tryzo tyranno, De hominis voluntate, De mundo, De civitatibus, De legibus et moribus, Ueber unsere Pflichten, De rebus naturalibus, Ueber den Krieg, Ueber das Leben, Ueber die Sprachen, Ueber die römische Geschichte, Ueber das Wissen der Menschen, Ueber die Geschöpfe, Quomodo vivendum sit. — Das sind zum grössten Teil Gegenstände, welche für den neun- und zehnjährigen Knaben wenig Anziehendes haben. Und wenn er auch manches Sachliche aus diesen Uebungsstücken lernen mag: die gleichartige Manier und der oft recht uninteressante Stoff wirken doch ermüdend und erschlaffend. Ferner bekümmert sich Meurer um die Art, wie der Schüler die grammatischen Formen sich aneignet, gar nicht. Er setzt die Kenntnis derselben bei jedem Abschnitte voraus und nötigt also den Knaben, sich in der oben geschilderten Weise an der Hand einer Grammatik dieselben zum geistigen Eigentume zu machen. Und was endlich das Einprägen der Vokabeln anbetrifft, so liegen hier dieselben Uebelstände vor, wie sie oben an dem Meiringschen Uebungsbuche hervorgehoben sind, nur dass hier das Aufsuchen der Vokabeln in den alphabetisch geordneten Wörterverzeichnissen erst in der zweiten Hälfte des Quintaner Kursus erfolgt. Das sind meines Erachtens Mängel, welche durch das Geschick, mit dem die Sätze gebildet und zu einem Ganzen vereinigt sind, nicht wohl aufgewogen werden.

Rationeller ist Lattmann vorgegangen. Zwar finden sich in seinem Elementarbuch für Sexta ebenfalls deutsche Uebungssätze, wie es sich denn überhaupt in seiner Anlage von manchen andern nicht wesentlich unterscheidet; aber er sagt doch in seiner theoretischen Darlegung (a. a. O. S. 17): „Zuletzt muss ich aussprechen, dass ich jetzt sehr bedaure, in einem Punkte nicht zeitig genug von Perthes gelernt zu haben. Es scheint nämlich in der That für das erste Semester der Sexta besser zu sein, nur lateinische Beispiele zu geben und keine deutschen Sätze zu Uebungen, wenn solche auch mündlich von dem Lehrer eingestreut werden müssen.“ Damit ist wenigstens für das erste Semester der Sexta eine wesentliche Umgestaltung des Unterrichts gefordert, das Schwergewicht ist auf das Uebersetzen aus dem Lateinischen gelegt, während die umgekehrte Uebung in den Hintergrund gedrängt ist. Die vielen Klippen, an denen der ungeübte Knabe beim Uebersetzen ins Lateinische scheitert, sind hinweggeräumt; mit frischem, frohem Mute und im erhebenden Bewusstsein des Gelingens kann er getrost vorwärts steuern. Zu diesem wesentlichen Vorteile, welchen Lattmanns Methode bietet, gesellen sich nun noch andere. Nachdem der Sextaner einen Teil der Formenlehre in der bisher üblichen

Weise sich angeeignet hat, beginnt für ihn das induktive Verfahren an zusammenhängenden Stücken. Er wird bei der Lektüre der Fabeln vom Lehrer auf die einzelnen Konjugationsformen aufmerksam gemacht, und erst nachdem dies geschehen ist, werden die Paradigmata gelernt. Darin liegt eine bedeutende Erleichterung für den Schüler. Denn wenn er wiederholt in „wirklich lebendiger Sprache“ die betreffenden Formen angeschaut hat, werden sie sich seinem Gedächtnis viel leichter einprägen und in ihm viel fester haften, als wenn er sie „im Schweisse seines Angesichtes“ in rein abstrakter Weise memorieren muss. Ist der „im wesentlichen noch propädeutische Unterricht“ in Sexta beendet, so wird in Quinta „im ersten Semester die Formenlehre nochmals vollständig durchgenommen mit Einschluss aller Besonderheiten und Unregelmässigkeiten. Die lateinischen Einzelsätze fallen weg, jedoch werden aus den Fabeln der Sexta alle Beispiele an den betreffenden Stellen herangezogen sei es in deutscher Uebersetzung zur Retroversion sei es lateinisch. Alsdann beginnt aber sofort die Lektüre in dem Lesebuche.“ —

Wenn nun nach dieser Methode einerseits die Aneignung der grammatischen Formen durch das induktive Verfahren erleichtert wird, so muss andererseits die ausgedehnte Lektüre zusammenhängender lateinischer Erzählungen notwendigerweise der Schriftstellerlektüre in Quarta und Tertia ganz anders vorarbeiten, als dies an der Hand von Ostermann, Spiess und Meiring geschieht. So scheinen mir Lattmanns Bücher einen wesentlichen Fortschritt auf dem Gebiete des elementaren Unterrichts zu bezeichnen. Allein sie haben doch auch ihre schwerwiegenden Mängel.

Der meines Erachtens nicht richtige Gedanke, dass man den Gebrauch der üblichen Uebungsbücher und die von denselben bedingte Methode als etwas an und für sich Bewährtes oder jedenfalls Berechtigtes respektieren müsse, hat Lattmann bestimmt, für das erste Semester des Sextaner Kursus sein Elementarbuch dem bestehenden Verfahren anzupassen und dasselbe, wie er selbst sagt, zum Ausgangspunkte der ganzen Gestaltung des Unterrichtes zu machen. Also gerade in der Zeit, in welcher der Knabe anfängt Lateinisch zu lernen, in welcher es doch in erster Linie geboten ist, alle Klippen, an denen der jugendliche Geist scheitern könnte, aus dem Wege zu schaffen, gerade da mutet Lattmann den schwachen Kräften — abgesehen von der Verminderung der Uebersetzungsübungen aus dem Deutschen — dasselbe zu, wie die übliche deduktive Methode. Auch er verlangt, dass der Sextaner im ersten Semester die grammatischen Formen wie die Vokabeln vor den Uebersetzungsübungen lerne, also ehe er dieselben in einem organischen Ganzen, im Satze, angeschaut hat. „Worte ohne Inhalt“ sind es demnach, die auch er den Schüler zwingt seinem Gedächtnis einzuprägen. Mit dem zweiten Semester des Sextaner Kursus lässt nun Lattmann die Induktion eintreten, aber nicht so, dass das grammatisch Gleichartige und Zusammengehörige sich in einem Stücke dem Auge des Schülers darbietet — die zusammenhängende Darstellung macht dies unmöglich —, vielmehr wird er in einem Stücke auf ganz verschiedenartige grammatische Erscheinungen aufmerksam gemacht, und es geht beträchtliche Zeit darüber hin, ehe einmal das Gleichartige zusammengestellt und gelernt werden kann. Die Induktionsreihen wachsen von Stunde zu Stunde und müssen, wenn sie bei der endlichen Zusammenstellung noch gegenwärtig sein sollen, immer wieder rekapituliert werden. Um dies zu ermöglichen, mutet Lattmann dem Gedächtnis des Schülers viel zu. Er verlangt, dass in Sexta ein grosser

Teil der Fabeln auswendig gelernt wird und dass der Quintaner 377 Sätze mit nach Quarta bringt. Liegt darin eine übermässige Belastung des jugendlichen Gedächtnisses, so muss andererseits der Umstand, dass immer neue Erscheinungen dem Schüler entgegentreten, ehe die zusammengehörigen zusammengestellt und in dieser Zusammenstellung haben memoriert werden können, zur Verwirrung des jugendlichen Geistes führen. Diese aber ist die ärgste Feindin eines gedeihlichen Unterrichts. An diesem Verfahren muss meiner Meinung nach Lattmann scheitern, so gesund und richtig auch das Prinzip der Induktion an sich ist.

Andere Mängel des Lesebuches, wie Verstösse gegen die Elemente der Grammatik und gegen den logischen Aufbau der Gedanken, ungebräuchliche Ausdrücke, Nachlässigkeiten und Inkonsequenzen, hat Klussmann in der Zeitschrift für Gymnasialwesen 1881 S. 146—151 nachgewiesen, allerdings in einem Tone, der sich mit einer sachlichen Kritik wenig vertragen dürfte.

Also auch Lattmanns Bücher scheinen mir zur allgemeinen Einführung nicht geeignet zu sein, so treffliche Grundsätze ihnen zum Teil zu Grunde liegen.

Welches ist denn nun aber diejenige Methode, die allen unsern Anforderungen entspricht und zur allgemeinen Einführung zu empfehlen ist? — Fixieren wir, ehe wir diese Frage beantworten, noch einmal unsere Ansprüche an eine solche. Sie muss

1. dem neun- und zehnjährigen Knaben das Einprägen der grammatischen Formen und der Vokabeln nach Möglichkeit erleichtern;
2. Schwierigkeiten vermeiden, denen die jugendlichen Kräfte nicht gewachsen sind, die deshalb so leicht Missmut und Unlust erregen und den Geist erschlaffen und ermüden. Sie muss
3. auch ohne diese Klippen das gesteckte Ziel, Sicherheit in der elementaren Grammatik und Beherrschung einer nicht unbeträchtlichen copia verborum, erreichen lassen und muss endlich
4. der Lektüre der Schriftsteller in Quarta und Tertia in geeigneter Weise vorarbeiten.

Die einzige Methode aber, welche allen diesen Anforderungen gerecht wird, ist nach meinem Dafürhalten die von Hermann Perthes.

Ich kann voraussetzen, dass die in 5 Artikeln „Zur Reform des lateinischen Unterrichts auf Gymnasien und Realschulen“ 1873—76 niedergelegten Grundsätze desselben allgemein bekannt sind, und will deshalb hier nur darauf hinweisen, wie seine Methode den oben angeführten Anforderungen entspricht.

Der Fundamentalsatz der Perthesschen Methode lautet: „Es ist nicht von der Erlernung der Vokabeln und des Paradigmas zur Anschauung derselben im Satze, sondern umgekehrt von der Anschauung der Wörter und der grammatischen Formen im Satze zur Erlernung der Vokabeln und des Paradigmas überzugehen; denn nicht vom Begriffe zur Vorstellung, sondern von der Vorstellung zum Begriffe ist der naturgemässe Weg menschlicher Erkenntnis.“ Aus diesem Satze folgt für die Praxis das Verfahren, dass zuerst der lateinische Satz vom Lehrer vorgelesen und, nachdem er richtig von mehreren Schülern wiederholt ist, vorübersetzt wird. Beherrscht der Knabe bereits einen genügenden Vokabelschatz und ist er im stande einen Satz zu überblicken, so wird man ihn auch

selbständig oder mit geringer Nachhilfe die deutsche Uebersetzung finden lassen und ihm damit die Freude, die mit eigenem Schaffen immer verbunden ist, ermöglichen. Ist nun ein Stück vorgelesen, übersetzt, vorgesprochen und wiederholt, so beginnt die sammelnde und ordnende Thätigkeit der Klasse, wenn es möglich ist — und meist ist dies der Fall — mit geschlossenem Buche. Es werden die neuen grammatischen Erscheinungen aufgesucht, mit Zuhilfenahme der Wandtafel geordnet und dann erst in der Formenlehre nachgelesen. Das Paradigma ist jetzt für den Schüler lediglich eine Bestätigung dessen, was er an der Hand der gelesenen und übersetzten Sätze unter der Leitung des Lehrers selbst gefunden und geordnet hat, nicht aber eine abstrakte, tote Masse, die er dem Gedächtnis mühsam einprägen muss. Aber nicht bloss neue grammatische Erscheinungen kamen in dem gelesenen Stücke vor; auch eine Anzahl neuer Wörter hat dasselbe geboten. Der Lehrer wird fragen: „Wie hiess doch dieses oder jenes Wort?“ und wird zu seiner und der Schüler Freude finden, dass mindestens zwei Drittel der neuen Vokabeln bereits von der Klasse gewusst werden. Wenn nun nach solcher Thätigkeit die Wörter im Vokabularium gelesen sind und der Lehrer fragt sie, um sich zu orientieren, einmal gleich ab, so wird er finden, dass nicht wenige Schüler bereits alle Vokabeln wissen.

Muss aber solch ein Verfahren nicht die Aneignung der grammatischen Formen und der Vokabeln wesentlich erleichtern? Wird nicht der Schüler die Formen und Wörter, die für ihn keine toten Gedächtnismassen, sondern Bestandteile eines durchschauten und zum geistigen Eigentum gewordenen Ganzen, eines Satzes, sind, viel schneller und mit viel mehr Lust seinem Gedächtnis einprägen, als jene für ihn zusammenhangslosen Formen und Vokabeln, die Ostermann, Spiess und andere ihm zu lernen zumuten? Nun denke man sich dies Verfahren zwei Jahre hindurch angewandt und halte daneben die Arbeitslast, welche die noch immer übliche Methode vom Schüler fordert, und man wird einen Begriff von dem Masse der Erleichterung bekommen, welche Perthes demselben bietet.

Und dann vergleiche man die Vokabularien von Ostermann, Spiess, Meiring, Meurer und anderen einerseits mit dem von Perthes andererseits, und man wird finden, dass auch mit der Gestaltung der Perthesschen Wortkunde, mit ihrem engen Anschluss an das Lesestück, mit der Berücksichtigung der Etymologie und mit dem Hinweis auf Sätze, in denen das betreffende Wort schon vorgekommen ist, eine bedeutende Erleichterung für das Gedächtnis des Schülers verbunden ist. Hier, wie bei der Aneignung der grammatischen Formen, wird der Verstand zur Thätigkeit herangezogen und dadurch dem Gedächtnis eine grosse Last mechanischer Arbeit abgenommen. Kein Wunder daher, wenn Hegg (bei Pfander: Die Perthesschen Reformvorschläge für den lateinischen Elementarunterricht gegenüber Theorie und Erfahrung, Separatabdruck aus dem Pädagog. Archiv 1882 Nr. 9 S. 35) in das Vokabularium von Perthes ganz verliebt zu sein angiebt und wenn dasselbe selbst in einer so ungünstigen*) Kritik, wie sie Kälker in den Neuen Jahrbüchern für Philologie und Pädagogik 1883 II Heft 2, 3, 5/6 und 7 an der Perthesschen Methode geübt hat, Gnade und Anerkennung findet (Vgl. H. 5/6 II. S 288).

*) Hier nur einige Proben dieser Kritik: „Man sieht, wenn man die Bestimmungen a) dass nur Primitiva zu lernen seien, und b) dass am Anfang der ersten Stunde eine Vorübersetzung der lateinischen Sätze durch den Lehrer zu geben und diese deutsche Uebersetzung von den Schülern nachzusprechen sei, einmal ausser Betracht lässt, so stimmt der Rest der Anweisungen ganz mit der Methode, mit der jetzt

Was nun zweitens das Lesebuch anbetrifft, so ist die Gestaltung desselben bedingt durch den Fundamentalsatz der Methode.

Soll derselbe zur vollen Geltung kommen, so müssen alle grammatischen Erscheinungen, die der Schüler sich einprägen soll, in ihrer Zusammengehörigkeit ihm in lateinischen Sätzen vor Augen geführt werden. Das kann aber — wenigstens in Sexta — mit geringen Ausnahmen nur in einzelnen Sätzen geschehen. Wollte man es in zusammenhängender Darstellung thun, so würde man entweder, wie dies bei Lattmann und Bolle (Amor und Psyche, Lateinisches Lesebuch für Sexta, Wismar 1885) der Fall ist, darauf verzichten müssen, das Zusammengehörige auf möglichst engem Raume zusammenzustellen, oder es würden Elaborate herauskommen, die ein verständiger Pädagoge schwerlich als Kost seinen Schülern würde vorsetzen wollen. Ich kann auch nicht einsehen, was diese einzelnen Sätze, die doch in erster Linie der Veranschaulichung der grammatischen Formen und der Vokabeln dienen sollen, schaden könnten, wenn nur ihr Inhalt für den Knaben verständlich und fesselnd ist und seine Aufmerksamkeit nicht in einem Stücke auf ganz verschiedenartige Dinge gelenkt wird. Dass nach dieser Seite hin das Lesebuch von Perthes gegenüber den sonst üblichen einen gewissen Fortschritt bezeichnet, wird allseitig anerkannt. So sagte der Referent bei der 19. westfälischen Direktorenkonferenz (Verhandl. S. 59): „Auch muss anerkannt werden, dass die Auswahl der Sätze sorgfältig getroffen ist und dass die Sätze meist einen anregenden Inhalt haben.“ Und Fries bemerkt (a. a. O. S. 230): „Man wird die einzelnen Sätze der Mehrzahl nach verständig finden; in noch höherem Masse ist dies an dem Lesebuche von Perthes zu loben, welches recht viele passende historische Sätze enthält.“ Auf der andern Seite muss hervorgehoben werden, dass auch bei Perthes viele Sätze inhaltlich über das Fassungsvermögen des Schülers hinausgehen, dass manche grammatische Formen in denselben nicht zur Anschauung

gearbeitet wird, überein. Die Vokabeln und Formen werden aus Vokabular und Paradigma gelernt, die Uebersetzung wird vom Schüler nach Erlernung von Vokabeln und Paradigma gegeben.“ — Das sieht doch aus, als hätte K. den Fundamentalsatz der Perthesschen Methode nicht gekannt oder nicht verstanden. — Weiter: „Ferner aber wird dem Schüler peinliches Unbehagen und viele Verwirrung erspart, wenn er nicht zur Zeit der Erlernung des Paradigmas der ersten Deklination neben mensa u. s. w. das ihm grammatisch gänzlich unverständliche homo u. a. zu lernen hat. Schon in dieser Beziehung können wir uns nicht einverstanden erklären mit Perthes' Art“ u. so fort. — Muss das nicht den Glauben erwecken, bei Perthes hätte der Schüler gleich in den ersten Stunden homo zu lernen, während ihm dieses Wort in Wirklichkeit bei der 3. Deklination zum ersten Male entgegen tritt? — Weiter: „Perthes zieht aber auch gar nicht die Konsequenzen seines Principes, sondern er will die Vokabeln doch, nachdem sie im lateinischen Satz durch Vorübersetzen von Seiten des Lehrers zur Anschauung gebracht sind, nach dem Vokabular gelernt und vom Lehrer abgefragt wissen.“ — Ja, welche Konsequenzen hätte denn Perthes nach K. ziehen sollen? — Weiter: „Es ist klar, dass der Knabe, wenn ihm noch unbekannte Sätze, zu denen er aber seine vorher gelernten Vokabeln mitbringt, zum Uebersetzen vorgelegt werden, diese Vokabeln ganz anders übt, als wenn er die schon mit ihrer Uebersetzung ihm vorher vorgeführten Sätze halb aus der Erinnerung ohne wirkliches Eindringen in die Bedeutung des einzelnen Wortes nachübersetzt. Diese Methode erzieht ja geradezu zur Oberflächlichkeit.“ — Will denn Perthes an den latein. Sätzen die Vokabeln üben? Und woher weiss denn K., dass der Schüler in die Bedeutung des einzelnen Wortes nicht eindringt? Für die letzte Behauptung aber ist er den Beweis schuldig geblieben. — Ferner: „Werden die Derivata nicht gelernt, doch aber die Sätze, in denen sie vorkommen, vom Schüler nachübersetzt, so ist das die direkteste Verführung zum

gebracht werden und dass in den einzelnen Stücken gar zu fremdartige Dinge zu einem Ganzen vereinigt sind. Auch in den neuen Auflagen ist nach dieser Seite hin eine wesentliche Besserung nicht wahrzunehmen: ein Uebelstand, der leider einem reinen Erfolge der Methode noch immer hinderlich im Wege steht.

Endlich ist hier noch der Formenlehre von Perthes zu gedenken, die dem Knaben das Einprägen der grammatischen Formen ebenfalls wesentlich erleichtert. Es würde zu weit führen, wollte ich hier auf alle Punkte aufmerksam machen, in denen das Buch von den sonst üblichen Grammatiken abweicht: eine oberflächliche Vergleichung reicht hin, um zu finden, dass es dem Verfasser auch hier darum zu thun gewesen ist, durch Anregung und Benutzung der Verstandesthätigkeit dem Gedächtnis die ermüdende mechanische Arbeit abzunehmen. Ich wüsste ausser dem zweiten Korreferenten auf der genannten Versammlung westfälischer Direktoren keinen, der — von einzelnen unwesentlichen Ausstellungen abgesehen — das Buch verworfen hätte. Dagegen sprechen sich verschiedene Beurteiler sehr günstig über dasselbe aus. Es mag genügen, hier wieder Kälker reden zu lassen, dem man nach den unten angeführten Proben seiner Kritik ein Verliebtsein in die Methode und die Perthesschen Bücher nicht wohl vorwerfen wird. Derselbe sagt am Schluss seiner Begutachtung des genannten Werkchens (a. a. O. H. 7 S. 357): „Indessen wird durch diese Ausstellung der Wert des vorzüglichen Buches nicht geschmälert.“

Also Methode, Vokabularium, Grammatik und Lesebuch bieten jedes für sich, wie in ihrer Vereinigung, dem Schüler eine erhebliche Erleichterung in der Aneignung der Vokabeln und der grammatischen Formen, indem sie den Verstand zur Thätigkeit heranziehen und dem Gedächtnis eine grosse Last mechanischer Arbeit abnehmen. Sie entsprechen also der ersten der

Raten und zum oberflächlichen Arbeiten“ und „Aus der Zahl der vorkommenden Worte (St. 53 Sexta) lernt der Knabe nur pater und exploro, während fünfzehn andere, die er nicht lernt, ihm doch beim Uebersetzen zu schaffen machen und von ihm geraten werden müssen.“ — Wer so etwas schreibt, kann unmöglich sich gründlich mit den Grundsätzen von Perthes beschäftigt haben. — Ferner: „Zu welchen Konsequenzen das Nichtlernen der Derivata führt, zeigt z. B. auch der Umstand, dass die vierte Deklination dem Knaben nach der Methode Perthes repräsentiert wird im ganzen durch drei Masculina und drei Neutra.“ — K. hat die 25 Substantiva, die ausserdem in den Sätzen dem Knaben die vierte Deklination repräsentieren, mitzuzählen vergessen. — Ferner: „Wir sahen schon oben, dass weiterhin dieses Paradigma in der zweiten Stunde abgefragt und geübt wird und dann in der dritten Stunde die in der ersten Stunde vorübersetzten Sätze nachübersetzt werden.“ — Wo fordert das Perthes? — Ferner: „da frage ich nun jeden Unbefangenen, kommt ein Knabe, der, ohne Latein schon zu verstehen, den lateinischen Satz video mensam vorgelegt erhält, durch diesen lateinischen Satz zum Begriff des Accusativs?“ — Klingt das nicht, als wollte Perthes am lateinischen Satze den Begriff des Accusativs, nicht aber, wie es thatsächlich der Fall ist, die grammatische Form zur Anschauung bringen? — Ferner: „Wenn Perthes anführt, wie viele Denkoperationen der Knabe durchmachen müsse, um einen Satz ins Latein zu übersetzen, so zeigt er damit nur, wie bildend für den Knaben diese Uebung ist.“ Und endlich: „Das eine ist sicher, dass die allgemeine geistige Ausbildung, die logische Schulung, wie wir sie durch das fleissige Komponieren zu erreichen wissen, den nach der genannten Methode unterrichteten Schülern abgeht.“ — Diese Proben werden genügen, um mich zu rechtfertigen, wenn ich mich auf eine ausführliche Widerlegung einer solchen Kritik nicht einlasse.

von uns aufgestellten Forderungen und würden ihnen noch weit mehr entsprechen, wenn die Lesebücher besser wären.

Die zweite verlangte, dass alle Schwierigkeiten vermieden werden, die geeignet sind, den jugendlichen Geist zu erschlaffen und unlustig zu machen, statt ihn zu kräftigen und mit Lust und Liebe zur Sache zu erfüllen.

Es ist nun schon oben darauf hingewiesen worden, dass diejenige Klippe, an der der neun- und zehnjährige Knabe fort und fort zu scheitern pflegt, das Uebersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische ist. Wer daran zweifelt, der mag nur einmal in eine ganz gut geschulte Sexta hineingehen, mag Vokabeln und grammatische Formen abfragen, mag aus dem Lateinischen und schliesslich aus dem Deutschen übersetzen lassen: er wird immer finden, dass die Leistungen der Klasse auf letzterem Gebiete am schwächsten sind. Die Vokabeln mögen vortrefflich sitzen, die grammatischen Formen Schlag auf Schlag richtig herauskommen, das Uebersetzen aus dem Lateinischen mag glatt vor sich gehen: beim Uebersetzen ins Lateinische wird fort und fort angestossen, gestrauchelt und gestolpert werden. Nun denke man sich diese Uebung zwei Jahre lang zur Hauptaufgabe des lateinischen Unterrichts, die Leistungen des Schülers in derselben zum Hauptgesichtspunkte bei seiner Beurteilung gemacht: will man dann noch leugnen, dass in diesem Betriebe des Unterrichts eine Gefahr für das intellektuelle wie für das Willensvermögen des Knaben liegt?

Wohl soll die geistige Kraft am Ueberwinden von Schwierigkeiten gestählt werden; aber wenn diese Schwierigkeiten so gross und so zahlreich sind, dass ihre Ueberwindung Kräfte erfordert, die der jugendliche Geist noch nicht besitzt, so können sie nur Gleichgültigkeit, Unlust und Stumpfheit erzeugen. Nur diejenige Uebung kann wirklich fördernd auf den Geist der Schüler wirken, die der Mehrzahl derselben ein sicheres Gelingen möglich macht. Zu dieser Art von Uebungen gehört aber nach meinen und anderer Erfahrungen das Uebersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische, wie es an der Hand der gebräuchlichen Uebungsbücher getrieben wird, nicht. Soll dieses „Hinübersetzen", wie es Perthes nennt, wirklich von Nutzen sein, so darf es, bis die Kräfte erstarkt sind, nur in sehr mässigem Umfange und nur im Anschluss an die dem Schüler bereits bekannten lateinischen Sätze stattfinden. Das gilt von den mündlichen, wie von den schriftlichen Uebungen. Dieser Forderung hat nun Perthes insofern Rechnung getragen, als er deutsche Uebungssätze aus seinem Lesebuche ganz ausgeschlossen hat und nur „Retroversionen und einfache Permutationen" zu derartigen Uebungen zulassen will. Selbstverständlich wird man in Quinta, je mehr die Kräfte der Schüler sich steigern, desto selbständiger diese Uebungen gestalten, muss doch auch bei ihnen allmählich vom Leichtern zum angemessenen Schwerern übergegangen werden.

Man hat nun gemeint, es wäre doch praktischer gewesen, wenn Perthes solche Sätze, wie er zu diesen Uebungen verwendet wissen will, ins Lesebuch aufgenommen hätte. Demgegenüber möchte ich bemerken, dass ich eine derartige Einrichtung als praktischer nicht wohl ansehen könnte. Denn sobald die zum Uebersetzen bestimmten deutschen Sätze dem Schüler gedruckt vorliegen, tritt das Uebungsbuch — ich möchte sagen feindlich — zwischen Lehrer und Schüler. Es ist nicht mehr das Arbeiten von Mund zu Mund. Während der eine Knabe einen Satz übersetzt, präparieren sich zehn andere auf den nächsten, fragen wohl auch den Nachbar zur Rechten und zur Linken ganz leise nach einer Vokabel oder nach einer grammatischen Form; kurz die Aufmerksamkeit wird nach verschiedenen Seiten hin abgezogen und gestört.

Das alles fällt weg, wenn gedruckte Uebungssätze nicht vorliegen. Ich behaupte also gerade das Gegenteil von dem, was O. Jäger auf der Philologenversammlung in Wiesbaden Eckstein erwidert hat: es sei schwer grosse Klassen ohne Buch eine ganze Stunde aufmerksam zu erhalten (vgl. Eckstein, Ueber den lateinischen Unterricht in der 2. Aufl. der Schmidschen Encyklopädie Bd. IV, S. 295). Auch ein anderer recht bedeutender Uebelstand fällt weg, wenn das Lesebuch gedruckte Uebungssätze nicht enthält, nämlich die Verbreitung und Fortpflanzung durchkorrigierter schriftlicher Uebersetzungen, dieser Eselsbrücken, die so viel Unheil anrichten.

Darum haben denn auch ausser Perthes andere tüchtige Pädagogen das Wegfallen deutscher Uebungssätze verlangt. Lattmanns Worte habe ich schon oben angeführt; hier will ich nur noch auf Eckstein hinweisen, der bekanntlich in Wiesbaden auch die Forderung aufstellte, dass alle aus dem Deutschen ins Lateinische zu übersetzenden Sätze vom Lehrer selbst zu bilden seien. Und wenn ihm darauf von Schultz und Jäger erwidert wurde, es sei nicht zu verlangen, dass der Lehrer gleich geeignete Beispiele zur Hand habe, so hat die passende Antwort Eckstein selbst (a. a. O.) gegeben, indem er sagt: „damit wurde der Fähigkeit derselben (der Lehrer) oder wenigstens der sorgfältigen Vorbereitung auf die Unterrichtsstunden ein nicht sehr erfreuliches Zeugnis ausgestellt." —

Indem nun Perthes das „Hinübersetzen" mit all seinen Mutlosigkeit und Unlust erzeugenden Schwierigkeiten in den Hintergrund gedrängt hat, hat er das Uebersetzen aus dem Lateinischen in den Vordergrund gerückt. Daran lernt der Schüler auch die Konstruktion der Sätze, das übt auch die geistigen Kräfte, erspart aber dem Kinde die zahlreichen Fallen, die dort ihm auf Schritt und Tritt gestellt sind. Frisch und getrost kann es vorwärts schreiten und kann des Gelingens gewiss sein. Das erhöht die Lust und steigert die Willenskraft. Es ist daher nur natürlich, wenn alle Berichte über die Erfahrungen, die mit der Methode gemacht sind (Zeitschrift für Gymnasialwesen 1881 S. 193 ff., Progr. Jena 1881; Pädag. Archiv 1880 S. 503 ff. und 1882 H. 9; Progr. Wöhlerschule Frankfurt a. M. 1883), die Teilnahme, die Regsamkeit und die Lust und Liebe hervorheben, welche die Schüler den Stunden entgegengebracht haben. Und ich kann aus meinem mehr als vierjährigen Arbeiten mit Perthes' Büchern bezeugen, dass die Schüler — einige unlustige Köpfe natürlich ausgenommen — in Sexta wie in Quinta bei dem Uebersetzen aus dem Lateinischen, bei den gegebenen Erläuterungen und den daran geknüpften deutschen und lateinischen Fragen stets ein lebhaftes Interesse an den Tag gelegt haben.

Aber wo bleibt bei diesem vorwiegenden Uebersetzen aus dem Lateinischen, bei diesen Erläuterungen des Inhalts, bei diesen deutschen und lateinischen Unterhaltungen über denselben die Sicherheit in den grammatischen Formen und das Aneignen eines beträchtlichen Vokabelschatzes?

Meine Antwort auf diese Frage lautet sehr einfach: Beides erreicht der Schüler unter Leitung des Lehrers in einem zweijährigen Kursus in demselben Umfange, in welchem es der Schüler unter Leitung des nach Ostermann oder Spiess oder Meiring unterrichtenden Lehrers erreicht. Man glaube nur nicht, dass es ausser der Uebersetzung einiger sechzig lateinischer auch noch der von achtzig deutschen Sätzen bedürfe, damit der Knabe mensa sicher deklinieren lerne, oder dass derselbe erst durch neunundfünfzig lateinische und zweiundachtzig deutsche Uebungssätze hindurchgejagt werden müsse,

um das Aktivum der ersten Konjugation sich zum geistigen Eigentum zu machen. Hat der Schüler in der von Perthes vorgeschriebenen Weise die betreffenden grammatischen Formen an der Hand des Lehrers aus den gelesenen und wiederholten Sätzen sich selbst herausgesucht und zusammengestellt, so ist ein grosser Teil der Arbeit schon gethan, und es bedarf nur noch verhältnismässig geringer Einübung, um dieselben zum bleibenden Eigentum der Klasse zu machen. Natürlich nimmt diese Einübung bei einer grossen Anzahl von Schülern mehr Zeit in Anspruch, als bei einer kleinen; aber auch bei 40 bis 50 Schülern genügt es, wenn die ersten zwanzig Minuten jeder Stunde auf das Abfragen der Vokabeln und das Einüben der grammatischen Formen verwendet werden. Auf diese Weise erwirbt sich der Sextaner und der Quintaner eine ebenso sichere Kenntnis der elementaren Grammatik, wie nach der sonst üblichen Methode. Referent, der mit dem eifrigsten Verteidiger von Ostermann und Meiring die Ansicht teilt, dass in den beiden untern Klassen die grösste Sicherheit in den Elementen erworben und dass die Versetzung an die Erfüllung dieser Bedingung geknüpft werden muss, hat zu Ostern 1886 von 37 Schülern, die er in der Quinta hatte, 31, Ostern 1887 von 40 Schülern 32 die Reife im Lateinischen zusprechen können, und von den Ostern 1886 nach Quarta versetzten Schülern (es wurden 30 versetzt, 2 aber giengen zu Anfang des Schuljahres ab) konnten nach einjährigem Besuche dieser Klasse 21 im Lateinischen als reif für Untertertia bezeichnet werden; von den zurückbleibenden 7 konnte einer wegen langen Fehlens nicht versetzt werden; von den übrigen 6 blieb keiner bloss des Lateinischen wegen sitzen: ein Beweis, dass nicht bloss ein geringer Prozentsatz besonders befähigter Schüler sich nach der Perthesschen Methode Sicherheit in der elementaren Grammatik aneignet; zugleich auch ein Beweis, dass der zweite Korreferent auf der wiederholt angeführten Versammlung westfälischer Direktoren nicht ganz recht hatte, wenn er (Verhandl. S. 76) sagte: „Es kann absolut keine Frage sein, dass bei dem Unterrichte mit konsequenter Zugrundelegung der Perthesschen Bücher der grösste Teil unserer Schüler das Klassenziel nicht erreichen wird."

Was dann den Vokabelschatz anbetrifft, den der nach Perthes gebildete Knabe mit nach Quarta nimmt, so ist allerdings die Zahl der eigentlich memorierten Wörter hier etwas geringer als bei Ostermann und andern. Rechnet man aber diejenigen hinzu, welche der Schüler „unbewusst" — um das verhängnisvolle Wort zu gebrauchen — sich angeeignet hat, so hebt sich dieser Unterschied mindestens auf.

Der von Perthes gebrauchte Ausdruck hat zu mancherlei Missdeutung geführt, am hervorstechendsten auf der angeführten Versammlung westfälischer Direktoren, wo unter anderem gesagt worden ist (Verhandl. S. 73): „Ich bin der festen Ueberzeugung, dass von der unbewussten Aneignung irgend welchen Lehrstoffes absolut keine Rede sein kann"; und (S. 78): „Unbewusstes habe mit dem Unterricht nichts zu schaffen."

Das sieht fast aus, als hätte man geglaubt, Perthes wolle dem Schüler Lateinisch beibringen, ohne dass sich derselbe dessen, was er lernt, völlig klar bewusst würde. Dass Perthes das nicht gemeint hat, liegt auf der Hand. Das ganze Missverständnis wäre vielleicht vermieden worden, wenn statt „unbewusst" — „gelegentlich" gesagt worden wäre, denn das ist es, was Perthes meint. Wenn z. B. der Schüler Stück 1 des Sextaner Buches in der oben angeführten Weise durchgearbeitet hat und der Lehrer gibt ihm nun die fettgedruckten Vokabeln zu lernen

auf, so lernt er diese, weil sie ihm aufgegeben sind, also um einer ganz bestimmten Aufgabe zu genügen. Neben diesen Vokabeln weiss er aber auch, was „der Landmann", „das Huhn", „der Einwohner", „der Schiffer", „das Vaterland", „das Geld", „die Königin", „er ist", „sie sind", „sie gaben" heisst, ohne diese Vokabeln einer bestimmten Aufgabe gemäss memoriert zu haben. Er hat sie bei dem Uebersetzen der Sätze wiederholt gehört, sie sind wiederholt vor seinem Geiste vorübergegangen und haben sich so — also gelegentlich — seinem Gedächtnis eingeprägt. Dieser Vorgang ist es, den Perthes unbewusste Aneignung nennt. Ist aber dieselbe — so verstanden — neben der bewussten nicht ein wesentlicher Faktor im Unterricht? Sollte sich der Schüler, vor dessen Geiste im Zusammenhange der Sätze eine grosse Anzahl von Wörtern vorüberzieht, nicht einen beträchtlichen Teil derselben bei dieser Gelegenheit, ohne dass er sie als Vokabeln memoriert, einprägen? Und wenn auch nicht überall das Resultat erzielt wird, welches in Jena erzielt worden ist, von dem Direktor Richter (Progr. 1881) meldet: „Alle Schüler, die nach Quinta versetzt werden, wissen sämtliche Derivata lateinisch befragt; zwei Drittel der Schüler beherrschen auch die Derivata vollständig"; immerhin lässt sich mit Bestimmtheit annehmen, dass der Vokabelschatz, über welchen die nach Perthes gebildeten Sextaner und Quintaner zu verfügen haben, an Umfang dem nicht nachsteht, den sich die nach Ostermann oder Meiring gebildeten erworben haben.

Endlich noch ein Wort über die nach Perthes erreichten Resultate hinsichtlich des Extemporales. Ich gestehe, im zweiten Semester des Quintaner Pensums insofern über die Vorschriften von Perthes hinausgegangen zu sein, als ich in der Annahme, dass man um diese Zeit von den geschulten Kräften schon etwas mehr verlangen könne, die wöchentlichen Extemporalien nicht immer an ein gelesenes Stück angeknüpft, sondern selbständig gestaltet habe. Da die Quintaner eine ganze Reihe zusammenhängender lateinischer Stücke gelesen hatten, so glaubte ich ihnen auch für diese Aufgaben zusammenhängende Erzählung zumuten zu dürfen und bin in dieser Hinsicht auch über die Anforderungen hinausgegangen, die an den meisten nach Ostermann und Meiring unterrichtenden Anstalten gestellt zu werden pflegen. So liess ich z. B. am 19. März 1886 folgendes Extemporale schreiben: *Vix cum Samnitibus pax facta erat, cum bellum Latinum ortum est. Nam Sidicini cum iis a Samnitibus bellum inferretur, Latinis se dediderunt, et Campani cum illis coniuncti agros Samnitium vastabant. Samnites cum eos pellere non possent, legatos ad senatum Romanum miserunt, qui de illorum iniuria quererentur. Is Campanos, qui in Romanorum potestatem venerant, quiescere iussit; Latinis idem imperare non poterat, quia foedere cum Romanis coniuncti, non subacti erant. Hac re Latini ita irritati sunt, ut Annius, princeps legationis, quam Latini Romam miserant, in senatu diceret: „Si foedus et amicitiam Latinorum servare vultis, alterum consulem ex Latinis create." Ad haec (dicta) Manlius consul ferociter respondit et ad Jovis simulacrum conversus: „Audi", inquit, „Juppiter, haec scelera; senatus peregrinus in tuo templo sedebit."* Das Ergebnis war folgendes: 2 Schüler hatten keinen Fehler, 8 einen, 4 zwei, 3 drei, 4 vier, 5 fünf, 3 sechs, 2 sieben, 1 neun, 1 zehn, 1 elf, 1 zwanzig; zwei gute Schüler hatten nicht mitgeschrieben.

Auch das Probeskriptum Ostern 1886 schloss sich an kein Lesestück an. Es lautete: *Tria oppida mense Augusto anni undeoctogesimi post Christum eruptione Vesuvii, montis illius clarissimi, qui apud Neapolim situs est, obruta sunt. Eadem eruptione interiit C. Plinius, scriptor*

clarissimus Romanorum. Is classi, quae apud Misenum collocata erat, praefectus cum densam nubem et multum ignem videret, navem ascendit et ut magnificentissimum illud spectaculum propius videre posset, eo contendit, unde alii fugerant. Cum iam ventus atrum cinerem in navem deferret et nigri lapides in eam inciderent, Plinius in portum Stabiarum navem dirigi iussit. Sed cum propter multitudinem cadentium lapidum ibi morari non posset, ad ceteros rediit. Deinde in litus egressus est. Ibi tertio die corpus eius inventum est; habitus similior erat quiescenti quam mortuo.

Das Resultat war dieses: 5 Schüler hatten keinen, 7 einen, 4 zwei, 5 drei, 4 vier, 4 fünf, 2 sechs, 1 sieben, 1 acht und 2 fünfzehn Fehler.

Ein am 25. November 1887 in Quinta geschriebenes, ebenfalls an kein gelesenes Stück angeschlossenes Extemporale hatte folgenden Wortlaut: *Cum Porsena Romam magno exercitu obsideret, C. Mucius, iuvenis praeclara virtute, castra hostium intravit, ut regem necaret. Ibi scribam regia veste ornatum cecidit. Tum pugione cruento iter per pavidam multitudinem sibi fecit, sed a militibus comprehensus et ad regis tribunal ductus est. Ibi: „Huc", inquit, „veni, ut tua nece urbem nostram obsidione molesta liberarem; longus est ordo eorum, qui sanguinem tuum sitiunt; mox mulieres Romanae metu servitutis durae liberatae erunt." Rex timore perterritus dixit se eum cruci affixurum esse, nisi insidias indicaret, quae sibi struerentur.* Das Ergebnis war folgendes: 1 Schüler hatte einen Schreibfehler, im übrigen war die Arbeit fehlerlos, 3 Schüler hatten einen, 2 zwei, 5 drei, 9 vier, 1 fünf, 2 sechs, 4 sieben, 2 neun, 1 zehn, 1 zwölf, 1 dreizehn und 1 vierzehn Fehler.

Endlich will ich noch erwähnen, dass anfangs März 1886 ein Extemporale geschrieben wurde, welches zur Hälfte ganz, zur andern Hälfte ziemlich genau mit einem Skriptum übereinstimmte, welches an einer Anstalt entworfen war, an der nicht nach Perthes unterrichtet wird. Das Resultat war dieses:

6 Schüler hatten keinen Fehler, 5 einen, 6 zwei, 4 drei, 7 vier, 2 fünf, 1 sechs, 3 sieben, 1 acht, 1 neun und 1 zehn Fehler.

Ich glaube, dass man mit diesen Resultaten zufrieden sein kann. Damit ist aber bewiesen, dass die nach Perthes gebildeten Quintaner im letzten Drittel des Schuljahres wohl im stande sind, auch solche Arbeiten erträglich zu schreiben, die nicht an Lesestücke angeschlossen sind, trotz der Meinung Steinmeyers, der in seinem Buche: „Betrachtungen über unser klassisches Schulwesen", Kreuzburg 1882 S. 17 sagt: „Möglich, dass bei dem Perthesschen Verfahren die Schüler eine gewisse Routine im Uebersetzen aus dem Schriftsteller bekommen, kaum aber dürften sie im stande sein, Extemporalia oder Exercitia, die sich nicht eng an den Lehrstoff anschliessen, so gut wie unsere Schüler jetzt anzufertigen." —

Wenn also nach Perthes auch die dritte unserer oben aufgestellten Forderungen erfüllt werden kann und erfüllt worden ist, so ist es hinsichtlich der vierten und letzten eigentlich selbstverständlich, dass sie bei der Ausdehnung, welche hier das Uebersetzen aus dem Lateinischen erhalten hat, und bei der grossen Zahl zusammenhängender Stücke, welche Perthes und zwar nicht erst am Ende jedes Kursus bietet, in höherem Masse erfüllt werden muss, als bei jeder andern Methode. Lebt doch der Schüler hier von Anfang an ganz anders mitten in der Sprache, als dort, und bieten ihm doch die einzelnen Sätze, sowie die zusammenhängenden Stücke viel mehr Gelegenheit,

seine Kräfte nach dieser Seite hin zu entwickeln, als die leichten und oft recht trivialen Sätzchen bei Ostermann, Spiess, Meiring und andern. Da ist es denn nur natürlich, wenn die nach Perthes vorgebildeten Quartaner mit Lust und Liebe ihren Cornel lesen und wirklich fähig sind, von der Form auch zum Inhalt emporzusteigen.

So erfüllt denn die Perthessche Methode auch die letzte der von uns aufgestellten Forderungen.

Ueber eine Methode aber, die allen Anforderungen so entspricht, wie die von Perthes, die an didaktischer Brauchbarkeit alle bisher bekannten weit überragt, kann mit dem Verdammungsurteil der 19. westfälischen Direktoren-Konferenz noch nicht das letzte Wort gesprochen sein. Wenn erst einmal die Lesebücher gründlich umgearbeitet oder neu gestaltet sind, dann wird auch, so lässt sich mit Zuversicht hoffen, der Kreis derer immer grösser werden, welche sich mit Interesse in die theoretischen Erörterungen vertiefen und dieselben in der Praxis erproben.

Schon ist ja die erfreuliche Thatsache zu konstatieren, dass Verfasser weitverbreiteter Lehr- und Uebungsbücher von Perthes lernen und sich seiner Methode mehr oder weniger anbequemen. In erster Linie gilt dies von Meurer, dessen „Pauli Sextani liber" im ganzen und grossen auf Perthesschen Grundsätzen sich aufbaut.

Schon dieser Umstand würde hinreichen, um mich zu einer Besprechung dieses erst nach der Einreichung meines Referates erschienenen Buches zu nötigen; müsste doch die Frage erörtert werden, ob nicht dasselbe den Vorzug vor den oben getadelten Lesebüchern von Perthes verdiene, wenn die Grundlage die gleiche ist. Dazu kommt das hohe Lob, das ihm von einem so namhaften Pädagogen wie O. Frick zu teil geworden ist. Ruft doch derselbe (Lehrproben und Lehrgänge H. 10 S. 115) begeistert aus: „Ein Buch der Wonne für ein pädagogisches Gemüt und ein Buch der Lust für den künftigen Sextaner!"

So liegt mir doppelt die Pflicht ob, zu prüfen, ob dieses Buch höher steht, als die Bücher von Perthes, ob man in ihm das Beste zu erblicken hat, was bisher auf diesem Gebiete geleistet worden ist.

Auf den ersten Blick sieht es in der That so aus. In dem Lesebuche überwiegen die lateinischen Stücke; aber auch deutsche fehlen nicht und diese schliessen sich „in freier Bearbeitung" an die lateinischen an. Das grammatische Material tritt, wie bei Perthes, dem Schüler zuerst im lateinischen Satze entgegen, er lernt das Paradigma erst, nachdem er die einzelnen Formen im Satze angeschaut und aus dem Gelesenen abgeleitet und zusammengestellt hat. Auch die Vokabeln werden erst nach dem Uebersetzen memoriert, wenn sie auch vor demselben im Wortschatze gelesen und hinsichtlich ihrer Bedeutung besprochen werden. Und in der Anordnung des grammatischen Stoffes hat sich der Verfasser ebenfalls an Perthes angeschlossen, nur dass er das Präsens und den Imperativ Akt. von amo schon mit der ersten und zweiten Deklination zusammen lernen lässt, die Zahlwörter, die Komparation und die Bildung der Adverbien an einer andern Stelle bringt und die im Genus von den drei Hauptregeln abweichenden Substantiva der 3. Deklination nicht ausschliesst. Endlich erscheint dieses grammatische Material in einer von dem bisher Ueblichen abweichenden Einkleidung. Statt des „Gehäcksels antiker Namen und Brocken", statt des „einheits- gehalts- und geistlosen Satz-Ragouts" (Frick) haben wir hier von Anfang bis zu Ende ein in sich geschlossenes Ganze vor uns, das sich in eine Reihe von Einzelbildern zerlegt.

Und wenn bisher diejenigen, die schon dem Sextaner ein zusammenhängendes Ganze zu bieten versuchten — wie Bolle in „Amor und Psyche“ —, den Stoff aus dem Altertume entlehnt haben, so bewegen wir uns hier auf modernem, deutschem Boden. Meurer führt die Sextaner in das anmutige Thal der Eder und lässt ihnen hier alles entgegentreten, woran, wie er meint, das kindliche Herz nur hängen kann: Ferien, das Landhaus der Grossmutter Julie, Kirsch- Birn- und Apfelbäume, Gräben, Pferde, die in die Schwemme geritten werden, gedeckte Tische, Ausflüge in den Wald, gemeinschaftlichen Gesang des Liedes „O patria, ne trepida! Ad Rhenum stat custodia! eine märchenerzählende Tante, einen freundlichen Onkel, den Pfarrer und den Schulmeister des Ortes, Spielkameraden, hessische Bauern und in einiger Entfernung auch den Kaiser und seine Familie. Und damit auch der geschichtliche Stoff nicht fehle, so bietet das Buch in seinem zweiten Teile eine Geschichte des deutsch-französischen Krieges von 1870/71 in dem Gewande von Feldpostbriefen.

Nach dieser Skizzierung des Werkes unterwerfen wir es einer nähern Prüfung. Ich übergehe dabei die Frage, ob der von Meurer der Sexta zugewiesene Stoff der für diese Klasse geeignetste ist, ob es namentlich geraten erscheint, im Gegensatz zu Perthes die im Genus von den drei Hauptregeln abweichenden Substantiva schon in dieser Klasse zu behandeln, um mich etwas eingehender mit der Frage zu beschäftigen, ob hinsichtlich der Art und Weise, wie das grammatische Material dem Schüler übermittelt und zu eigen gemacht wird, das Buch von Meurer den Vorzug vor Perthes verdient.

Wir betrachten zu diesem Zwecke — um einige Beispiele herauszunehmen —, wie nach Perthes und nach Meurer die erste Deklination, die Konjugation von sum und die wichtigsten Pronomina dem Schüler zur Kenntnis gebracht und zum geistigen Eigentum gemacht werden.

Beide stimmen darin überein, dass erst die betreffenden Sätze im Lesebuche gelesen, übersetzt und wiederholt werden, ehe aus ihnen das Paradigma abgeleitet wird. Während aber bei der ersten Deklination in Perthes' Lesebuche nur 13 ganz kurze Sätze in der angegebenen Weise behandelt zu werden brauchen, bevor zur Ableitung der Formen übergegangen werden kann, müssen bei Meurer vor Beginn dieser Operation 30, darunter mehrere zusammengesetzte Sätze durchgearbeitet sein. Darin liegt ein wesentlicher Unterschied. Die wenigen Sätze, die Perthes an dieser Stelle bietet, haften leicht in den Köpfen der Knaben; ohne dass man genötigt ist, das Buch öffnen zu lassen, kann man die betreffenden Kasusendungen in rein geistiger Arbeit von den Schülern ableiten lassen. Das aber ist bei Meurer unmöglich. Der Knabe kann die 30 Sätze nicht alle im Kopfe haben, wenn jene Arbeit beginnt; das Buch muss aufgeschlagen und der betreffende Satz aufgesucht werden, d. h. es muss an die Stelle der rein geistigen Thätigkeit eine zum Teil mechanische treten, welche die Vorteile, die mit dem induktiven Verfahren verbunden sind, wieder wesentlich beeinträchtigt.

Dieser Uebelstand wächst, je weiter man in dem Buche vordringt. Wenn Perthes die Konjugation von sum in der Weise vorführt, dass er in dem einen Stücke nur die Formen des Indik. Praes. und Imperf. und des Futur. I, in dem andern den Konj. Praes. u. Imperf. und den Infin. Praes., in dem dritten den Imperativ, in dem vierten den Indik. Perf. und Plusquamperf. und den Inf. Perf. zur Anschauung bringt, sind bei Meurer diese Formen über das ganze Kapitel — und das sind 60 Zeilen — zerstreut. Abgesehen also davon, dass das Buch aufgeschlagen werden muss, wenn nun die Konjugationsformen abgeleitet werden

sollen, können diese nicht, wie bei Perthes, gruppenweise zusammengestellt und memoriert werden. Wenn dort schrittweise von einer Gruppe zur andern übergegangen und der Schüler nicht eher vor neue Induktionsreihen gestellt wird, als bis er die vorgekommenen beherrscht, muss hier das ganze Verbum auf einmal vorgeführt werden. Dabei aber kann Verwirrung und Ueberlastung der jugendlichen Köpfe nicht ausbleiben.

Noch schärfer tritt dieser Uebelstand bei der Vorführung der Pronomina hervor. Will ich z. B. das Relativpronomen zusammenstellen, so muss ich den Nomin. S. zusammensuchen aus St. 13a, 17a und 16a, den Genet. S. aus cuiusdam St. 15b oder 17a, den Dat. S. aus cuique St. 16b herleiten, den Accus. S. aus St. 13a und 14a, den Abl. S. aus St. 13a und 14b, den Nomin Pl. aus St. 12b oder 13b und 14a, den Genet. Pl. aus St 12c (für quarum findet sich kein Beispiel), den Dat. Pl. aus St. 13b, den Acc. Pl. aus St. 12b (quas ist nicht vertreten) und den Abl. Pl. aus St. 13b oder 17a entnehmen. Welch eine Arbeit! namentlich wenn man bedenkt, dass sie bei der Fülle der Sätze, die nicht mehr in den Köpfen haften können, nur eine mechanische sein kann. Und in ähnlicher Weise muss sie bei der Zusammenstellung aller übrigen Pronomina wiederholt werden. Sind also die $3\frac{1}{2}$ Seiten Lesestoff durchgearbeitet, so hat nun der Schüler zwei bis drei Wochen lang weiter nichts zu thun, als die Kasus der einzelnen Pronomina aus dem Lesebuche zusammenzusuchen und zusammenzustellen, dann eins nach dem andern zu memorieren und am Uebersetzen aus dem Deutschen zu üben. Sollte das auch eine „Lust“ für ihn sein? — Oder sollen vielleicht nach Erledigung eines kleinern Abschnittes die in diesem sich findenden Formen zusammengestellt und dem Gedächtnis eingeprägt werden, also etwa: eorum, qui, cuiusdam, meus, ipse, me (St. 15b)? — Das wäre doch ganz verkehrt. Eher dürfte wohl die Art und Weise ein pädagogisches Gemüt anmuten, die Perthes angewandt hat, um das grammatische Material dem Schüler vorzuführen und zu eigen zu machen. Bei ihm wird das Zusammengehörige auch zusammen vorgeführt und memoriert, und erst dann zur andern Gruppe übergegangen, wenn die eine fest eingeprägt ist. Ueberdies wechselt das Ableiten, Lernen und Einüben der Formen fort und fort mit der Lektüre.

Soll, wie dies Meurer verlangt (Begleitschreiben § 7), die induktive Methode angewandt werden, so hat das Lesebuch eine doppelte Aufgabe zu lösen, es muss Lesebuch und Lehrbuch sein. Wenn aber für dasselbe, soweit es Lesebuch ist, die Schaffung eines geeigneten Stoffes in erster Linie notwendig ist, so muss für die Einrichtung des Lehrbuches die Uebermittelung und Aneignung des Lehrstoffes das Bestimmende und Massgebende sein. Wo es auf das Letztere ankommt, muss die Einkleidung das Nebensächliche, die Zusammenstellung des Zusammengehörigen das Wesentliche sein, wo es sich um ansprechende Lektüre handelt, muss das Grammatische zurücktreten und auf den Inhalt das Hauptgewicht gelegt werden. Hier ist das Grammatische die Schale und das Stoffliche der Kern, dort das Stoffliche die Schale und das Grammatische der Kern. Diese doppelte Aufgabe des Lesebuches hat meines Erachtens Meurer zu wenig beachtet. Er hat ein interessantes Lesebuch schaffen wollen, und so ist es gekommen, dass dasselbe, wie oben gezeigt ist, ein wenig brauchbares Lehrbuch geworden ist. In dieser Beziehung steht es hinter dem von Perthes weit zurück, so verbesserungsbedürftig dieses auch, wie oben erwähnt, zur Zeit noch ist.

Dasselbe ist aber hinsichtlich der Vokabularien der Fall. Meurer hat in seinem Wortschatze manches nicht verwertet, was bisher als ein Vorzug der Pertheschen Wortkunden gegolten hat. Zunächst ist dies die auch durch den Druck bezeichnete Scheidung der zum

Memorieren bestimmten Wörter von denen, die nur als Hilfe beim Wiederholen der Sätze dienen und im Zusammenhange des Satzes zur unbewussten Aneignung kommen sollen. Während diese Scheidung bei Perthes streng durchgeführt ist, erscheinen bei Meurer alle Wörter in gleichem Drucke und zwar einmal deshalb, weil man „dem Grundsatze, viele Vokabeln unbewusst lernen zu lassen und durch häufigen Gebrauch einzuüben und zu befestigen, kaum in dem Masse zustimmen könne, als ihn Perthes befolgt habe, und zweitens „weil dem Sextaner im Anfang jede Vokabel gleich wichtig sein und er sich daran gewöhnen solle, alles gründlich zu lernen.“ Diese Gründe aber wird man kaum als stichhaltig ansehen können. Denn zum gründlichen Lernen wird der Schüler auch nach Perthes angehalten, ja dieser fordert ausdrücklich strenge Bestrafung dessen, der bei den Repetitionen mehr als zwei der aufgegebenen Vokabeln nicht weiss. „Der Schüler“, sagt er (Zur Reform des lateinischen Unterrichts IV S. 165), „muss unbedingt wissen, dass ihm zwar nur ein sehr geringes Mass häuslicher Arbeiten obliegt, dieses aber mit der grössten Gewissenhaftigkeit von ihm Tag für Tag absolviert werden muss.“ Warum aber für den Sextaner, der die erste Deklination und den Indik. Praes. Akt. der ersten Konjugation anschauen und sich einprägen soll, Wörter wie me, tu, nos, vos, inter, circa, ibi, interdum, quantopere, ut, si ebenso wichtig sein sollen, wie avia, ripa, villa, filia, amo, habito u. s. w., warum er die ersteren schon bei dem für die Erlernung der ersten Deklination bestimmten Abschnitte ebenso fest sich einprägen soll, vermag ich nicht einzusehen. Und für die Behauptung, dass man dem oben angeführten Grundsatze „kaum in dem Masse zustimmen könne, als ihn Perthes befolgt hat,“ hat Meurer einen Grund nicht angegeben; ich kann mir auch keinen denken, auf dem dieselbe fussen könnte, man müsste denn jene unbewusste Aneignung nicht als die Geisteskraft anerkennen wollen, die sie für jeden einigermassen sorgfältigen Beobachter des seelischen Lebens doch wohl ist.

Ein zweiter Punkt, in welchem Meurers Wortschatz von Perthes' Wortkunde abweicht, ist die Anwendung der etymologisch-gruppierenden Methode. Perthes hat von Anfang an zu jedem Worte die schon dagewesenen verwandten Vokabeln gesetzt, um dadurch dem Schüler das Erlernen der neuen zu erleichtern. Meurer bietet ihm diese Hilfe nicht. Zwar findet sich in dem zweiten Teile des Vokabulariums, der sogenannten Wortkunde, in welchem der Grundstock des Wortschatzes noch einmal nach Wortklassen und Endungen geordnet zusammengefasst ist, eine derartige Einrichtung; aber hier kommt sie zu spät, da die Vokabeln ja bereits gelernt sind, wenn an der Hand jener Wortkunde die Zusammenstellung erfolgt. Die Erleichterung also, die in einer solchen Einrichtung für das Erlernen der Vokabeln liegt, findet der Schüler hier nicht. Nun ist es freilich dem Lehrer unbenommen, beim ersten Lesen und Besprechen der Vokabeln auf ähnliche, bereits vorgekommene aufmerksam zu machen; aber einmal bedarf dieser zu dem angegebenen Zwecke eines Hinweises, wie ihn das Vokabularium von Perthes durch Beisetzung der betreffenden Zahlen (z. B. $\overset{\text{famulus}}{\text{familia (11)}}$) bietet, und dann muss der Schüler, wenn er die Vokabeln aus der Wortkunde zu Hause memoriert, diese Stütze des Gedächtnisses vor Augen haben und durch den Anblick an das erinnert werden, was der Lehrer gesagt hat. Beide also lässt in dieser Beziehung der Wortschatz von Meurer im Stich. Wenn aber dieser zur Rechtfertigung seines Verfahrens sagt, Perthes nehme das vorweg, was der Lehrer in Gemeinschaft mit den Schülern ausführen solle, so hat er dabei übersehen, dass nach Perthes die Vokabeln erst dann in der Wortkunde nachgelesen werden,

wenn die Sätze übersetzt und besprochen sind, wenn also auch jene Erinnerung an bereits vorgekommene stammverwandte Wörter stattgefunden hat, dass also das Vokabularium nichts vorweg nimmt, sondern nur schwarz auf weiss das vorzeigt, was die Lektüre und die Besprechung der Sätze zu Tage gefördert hat.

So kann ich denn auch im Hinblick auf das Vokabularium dem Meurerschen Buche nicht die Bewunderung zollen, die es bei Frick gefunden hat.

Es ist aber auch nicht sowohl der Wortschatz und das Lesebuch, insoweit es Lehrbuch ist, was diesen zu jenen Lobeserhebungen begeistert hat, als vielmehr die Einkleidung oder, wie er es nennt, „die didaktische Formengebung“. Und man muss diese Bewunderung teilen, wenn man lediglich die Geschicklichkeit ins Auge fasst, mit der der Verfasser die Erzählungen und Bilder zusammengestellt und dem Gemüte des Sextaners angepasst hat. Allein man darf nicht vergessen, dass diese Geschichten und Bilder auch dazu dienen müssen, aus ihnen das grammatische Material abzuleiten, dass die Grossmutter mit ihren Blumen, die Tante und der Onkel, der Schulmeister und der Pfarrer, die gedeckten Tische und die in die Schwemme gerittenen Pferde doch schliesslich herhalten müssen, um an ihnen die Deklinations- und Konjugationsformen zur Anschauung zu bringen. Wie aber das Interesse für die schönste und fesselndste Erzählung des deutschen Lesebuches mindestens geschwächt wird, wenn sie vom Lehrer zum Aufsuchen der verschiedenen Wortklassen oder zu sonstigen grammatischen Belehrungen benutzt wird, so, befürchte ich, geschieht es auch hier. Da aber hier jene Operationen durchaus notwendig, ja die Hauptsache sind, so dürfte darin eine Mahnung liegen, der geschickten Zusammenstellung und Vereinigung der einzelnen Particen zu einem Ganzen nicht allzuviel Wert beizumessen. Sollte es am Ende nicht geratener sein, das grammatische Material in inhaltsvollen und leicht verständlichen Einzelsätzen, die immerhin in einem gewissen Zusammenhange stehen könnten, zur Anschauung zu bringen und dann in häufigen Zwischenräumen dem Knaben interessante Erzählungen zu bieten, die nicht die Aufgabe haben, neue grammatische Erscheinungen zu übermitteln?

Diese Erzählungen müssten dann natürlich vor allen Dingen packend sein. Dabei ist es meines Erachtens an sich gleichgültig, ob ihr Schauplatz auf antikem oder modernem Boden liegt, denn die Forderung, dass das Material des lateinischen Unterrichts sobald als irgend möglich im wesentlichen aus dem Altertume geschöpft werden müsse (vergl. Lattmann in seiner Antikritik, Lehrproben und Lehrgänge H. 12 S. 102 und Wilms Zeitschrift für Gymnasialwesen 1887 Juni S. 353) scheint mir in der Natur des lateinischen Elementarunterrichts als eines Zweiges des Gesamtunterrichts nicht begründet zu sein. Eine andere Frage ist es aber, ob für den neunjährigen Knaben das antike oder das moderne Leben mehr Packendes bietet, ob sein Geist lieber in einer ihm bisher fremden Welt oder in dem gewohnten Gesichtskreise weilt. Je nachdem diese Frage beantwortet wird, wird der Verfasser eines lateinischen Lesebuches für Sexta den Stoff aus der antiken oder der modernen Welt, aus der Fremde oder aus der Heimat zu wählen haben, je nachdem wird auch das Urteil über die von Meurer beliebte „didaktische Formengebung“ lobend oder tadelnd ausfallen müssen.

Um eine Antwort auf diese so wichtige Frage zunächst aus der Praxis zu erhalten, habe ich durch die freundliche Vermittlung zweier Kollegen von 31 Quintanern und 50 Sextanern diejenige Erzählung aus dem Sextaner deutschen Lesebuche bezeichnen lassen, welche ihnen am allerbesten gefallen habe; vorherige gemeinsame Besprechung war untersagt worden. Das Ergebnis war folgendes:

	Quinta:	Sexta:	zusammen:
1. Argonauten:	—	1	1
2. Herkules:	—	6	6
3. Trojanischer Krieg:	11	19	30
4. Odysseus:	9	1	10
5. Alexander d. Grosse:	6	15	21
6. Karl der Grosse:	—	1	1
7. Schwäbische Kunde:	—	2	2
8. Friedrich d. Grosse:	1	2	3
9. Der kluge Richter:	2	—	2
10. Der Arme und der Reiche:	1	—	1
11. Mut zweier Knaben:	—	2	2
12. Der Wolf und der Mensch:	—	1	1
13. Das Pferd im Bodenloch:	1	—	1

Dieses Resultat wäre wahrscheinlich noch mehr zu Gunsten des Odysseus ausgefallen, wenn die betreffenden Erzählungen in Sexta bereits gelesen wären, wenigstens schreibt ein Sextaner: „„Odysseus erzählt den Phäaken seine Abenteuer“ und „Orestes und Pylades“; diese haben wir aber noch nicht durchgenommen.“

Das hier angeführte Ergebnis deckt sich vollständig mit dem, was längst die Beobachtung gelehrt hat, sowie mit den Aeusserungen desjenigen Pädagogen und Psychologen, dessen Name an der Spitze des Begleitschreibens von Meurer steht: Johann Friedrich Herbarts. Dieser bemerkt (Pädagogische Schriften herausgegeben von Bartholomäi 4. Aufl. Bd. I, S. 10 ff.): „Aber man sieht diese Weite (zwischen dem Kinde und dem Erwachsenen); darum schreibt man eigene Bücher für Kinder, in welchen alles Unverständliche, alle Beispiele des Verderbnisses gemieden werden; darum prägt man den Erziehern ein, ja herabzusteigen zu den Kindern und in ihre enge Sphäre, es koste was es wolle, sich hineinzupressen. — Und hier übersieht man die mannigfachen neuen Missverhältnisse, die man eben dadurch erzeugt. Man übersieht, dass man fordert, was nicht sein darf, was die Natur unvermeidlich straft, indem man verlangt, der erwachsene Erzieher soll sich herabbiegen, um dem Kinde eine Kinderwelt zu bauen . . . . . Das Unternehmen glückt nicht; denn es kann nicht . . . . . Aber gebt ihnen eine interessante Erzählung, reich an Begebenheiten, Verhältnissen, Charakteren; es sei darin strenge psychologische Wahrheit und nichts jenseits der Gefühle und Einsichten der Kinder; es sei darin kein Streben, das Schlimmste oder das Beste zu zeichnen; nur habe ein leiser, selbst noch halb schlummernder sittlicher Takt dafür gesorgt, dass das Interesse der Handlung sich von dem Schlechten ab und zum Guten, zum Billigen, zum Rechten hinüberneige: ihr werdet sehen, wie die kindliche Aufmerksamkeit darin wurzelt . . . . . Noch eine Eigenschaft muss diese Erzählung haben, wenn sie dauernd und nachdrücklich wirken soll: sie muss das stärkste und reinste Gepräge männlicher Grösse an sich tragen. Denn der Knabe unterscheidet, so gut wie wir, das Gemeine und Flache von dem Würdevollen; ja dieser Unterschied liegt ihm mehr als uns am Herzen; denn er fühlt sich ungern klein, er möchte ein Mann

sein. Der ganze Blick des wohlangelegten Knaben ist über sich gerichtet; und wenn er acht Jahre hat, geht seine Gesichtslinie über alle Kinderhistorien hinweg. Solche Männer nun, deren der Knabe einer sein möchte, stellt ihm dar. Die findet ihr gewiss nicht in der Nähe, denn dem Männerideal des Knaben entspricht nichts, was unter dem Einfluss unserer heutigen Kultur erwachsen ist. Ihr findet es auch nicht in eurer Einbildungskraft, denn die ist voll pädagogischer Wünsche und voll eurer Erfahrungen, Kenntnisse und eignen Angelegenheiten."

Schärfer als mit diesen Worten kann wohl kaum die von Meurer beliebte Einkleidung verurteilt werden. Man blättere das ganze Buch durch, man lese alle die Erzählungen und Geschichtchen mit ihrem — übrigens von Herbart ebenfalls verworfenen (a. a. O.) — moralischen Raisonnement, und man wird kaum eine finden, die diesen deutlich ausgesprochenen Forderungen auch nur einigermassen entspräche, von der man sagen könnte, dass sie den vorwärts strebenden und über sich blickenden Knaben packen müsste. Die Herzählung der berühmten Ahnen aus dem Munde des Onkels, der Ausflug in den Wald mit Stock und Ränzel, der Bericht über den Besuch einer Menagerie und über die Erlebnisse in Berlin und an der Ostsee, sowie die Grossmutter, der Oheim und die Tante, die Knechte und die Mägde, sie alle mögen in der täglichen Wirklichkeit dem Sextaner liebe und werte Erscheinungen sein, aber im lateinischen Lesebuche haben sie nichts Interessantes für ihn: hier will er statt des Zuckerwerks kräftige Nahrung für den verlangenden Geist haben. Eine solche aber bieten ihm auch die Feldpostbriefe mit ihrem breiten Detail, ihren Berichten vom Exerzierplatze und aus der Instruktionsstunde, ihren Mitteilungen von Heeresbewegungen und Schlachtenplänen ebensowenig, wie die trockene Beschreibung der fünf Festungen Mainz, Koblenz, Köln, Strassburg, Metz. Solche kräftige Nahrung findet er nur in Sagen und historischen Erzählungen, die „ihn mit grossen Persönlichkeiten, erhabenen Thaten und sittlichen Grundsätzen in ihrer praktischen Gestaltung bekannt machen" (H. Schiller, Handbuch der praktischen Pädagogik S. 373).

Am geeignetsten hierfür dürften Partieen aus der Odyssee und Ilias, aus Herodot und ähnlichen Werken sein; man sorge aber dafür, dass dieselben in einer Latinität dem Schüler entgegentreten, die mit derjenigen einigermassen im Einklange steht, die er später liest und schreiben soll. Damit komme ich auf den letzten Punkt, den ich an dem Meurerschen Buche auszusetzen habe: die lateinische Form entspricht vielfach nicht der, welche in den obern Klassen den Schülern angewöhnt und anerzogen zu werden pflegt. So stehen, um nur einiges anzuführen, auf den ersten sieben Seiten folgende Sätze: Musica aviae et Helenae laetitiam dat. — Si non est pluvia, ancilla in umbra castaneae cenam parat. — Domicilia servorum vel in stabulis vel in vico ad villam avi sunt. — Supra ianuam bibliothecae dictum spectas: Ora et labora. — Sed iam satis, cum non vacem. — Medio in vico est locus rotundus, tiliis umbrosis et monumento belli ornatus. — Tigna aevo longo sunt nigra. — In multis aedificiis supra ianuas dicta pulchra spectas. — Titulus autem litteris latinis est. — In aula enim est tabula aënea in memoriam belli gallici. — Spectate Chattos nostros, Germanorum antiquorum posteros veros. — . . . ut Tacitus, vir inter Romanos clarus, in libro de Germania narrat. — In bibliotheca mea libri vetusti virorum doctorum e familia nostra sunt. — Aequato viros doctos inter Agricolas. — Vix ante ianuam eramus, cum pluvia magna fuit. — Reliqua mea cura esto.

Nach dem allen kann ich in dem Meurerschen Buche nicht das Höchste erblicken, was bisher auf dem Gebiete des lateinischen Elementarunterrichts geleistet worden ist, muss vielmehr sagen, dass es als Lehr- und Lesebuch sowie als Vokabularium hinter den betreffenden Büchern von Perthes trotz der Mängel, die dessen Lesebücher aufweisen, bedeutend zurücksteht. Leider! Denn einem erfahrenen Manne, mit dem man wiederholt Unterredungen über die bezüglichen Fragen pflegen durfte, drückt man lieber für das, was er bietet, mit Frick dankbar die Hand, als dass man die Zahl seiner Gegner vermehrt. Um so wärmer schliesse ich mich dem Wunsche an, dass der Verfasser recht bald mit einem gediegenen Buche für Quinta Lehrer und Schüler erfreuen möge.